

# **UNIVERSIDAD DE CÁDIZ**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PUERTO REAL**



**TRABAJO DE FIN DE GRADO PARA OPTAR AL  
GRADO DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**Análisis de las interacciones y elaboración de un  
programa de integración en el aula**

**Presentado por:**

**Nazaret Punzano González**

**Dirigido por:**

**Antonio Francisco Romero Moreno**

**Junio de 2014**



**UNIVERSIDAD DE CÁDIZ**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**PUERTO REAL**



**TRABAJO DE FIN DE GRADO PARA OPTAR AL GRADO DE**  
**MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**Análisis de las interacciones y elaboración de un**  
**programa de integración en el aula**

**Presentado por:**

**Nazaret Punzano González**

**Dirigido por:**

**Antonio Francisco Romero Moreno**

**Junio de 2014**

<b>1.</b>	<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>6</b>
<b>2.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6-8</b>
<b>3.</b>	<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>8</b>
<b>3.1.</b>	<b>Las relaciones entre iguales</b>	<b>8</b>
3.1.1.	<i>Las relaciones entre iguales en el ambiente escolar</i>	<b>8-10</b>
<b>3.2.</b>	<b>Las aportaciones de las distintas teorías en psicología de la educación</b>	<b>8-12</b>
<b>3.3.</b>	<b>Comprensión de normas socioconvencionales y morales</b>	<b>12-13</b>
<b>3.4.</b>	<b>Permanencia en el rechazo en el trascurso escolar</b>	<b>13-14</b>
<b>3.5.</b>	<b>Características de los niños rechazados</b>	<b>14</b>
3.5.1.	<i>El rechazo: un proceso interpersonal</i>	<b>14-15</b>
3.5.2.	<i>Factores de riesgo</i>	<b>15</b>
3.5.2.1.	<i>Factores sociocognitivos</i>	<b>16</b>
3.5.2.2.	<i>Factores familiares</i>	<b>16-17</b>
3.5.2.3.	<i>Factores escolares</i>	<b>17-18</b>
3.5.3.	<i>Posibles consecuencias</i>	<b>18-19</b>
3.5.3.1.	<i>El Bullying</i>	<b>19-20</b>
<b>3.6.</b>	<b>Nivel de participación del alumnado</b>	<b>20</b>
<b>3.7.</b>	<b>El clima de la escuela</b>	<b>20-21</b>
<b>4.</b>	<b>MARCO EMPÍRICO</b>	<b>21</b>
<b>4.1.</b>	<b>Introducción</b>	<b>21</b>
<b>4.2.</b>	<b>Objetivos</b>	<b>21-22</b>
<b>4.3.</b>	<b>Metodología</b>	<b>22</b>
4.3.1.	<i>Población</i>	<b>22</b>

4.3.2.	<i>Instrumentos.....</i>	<b>23</b>
4.3.2.1.	<i>Técnicas sociométricas.....</i>	<b>23-24</b>
4.3.2.1.1.	<i>Estatus sociométrico.....</i>	<b>25-28</b>
4.3.2.2.	<i>Entrevista .....</i>	<b>28-29</b>
4.3.2.2.1.	<i>Tipos de entrevista.....</i>	<b>29-30</b>
4.4.	<b>Procedimiento.....</b>	<b>30-31</b>
4.5.	<b>Resultados .....</b>	<b>30-35</b>
4.5.1.	<i>Resultados del estatus .....</i>	<b>31-35</b>
4.5.2.	<i>Resultados de la entrevista .....</i>	<b>35-37</b>
4.6.	<b>Análisis e interpretación de los resultados obtenidos.....</b>	<b>37-38</b>
5.	<b>PLAN DE INTEGRACIÓN EN EL AULA.....</b>	<b>38</b>
5.1.	<b>Programas de integración .....</b>	<b>38-39</b>
5.2.	<b>Actividades para actuar con el alumnado en situación de exclusión o rechazo.....</b>	<b>39-40</b>
5.3.	<b>Resultado de las actividades.....</b>	<b>40-41</b>
6.	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>41-43</b>
7.	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>43-49</b>
8.	<b>ANEXOS.....</b>	<b>49-53</b>

## **1. PRESENTACIÓN**

El objetivo de este trabajo fin de grado es analizar las interacciones interpersonales que tienen lugar entre los alumnos de un aula de Educación Infantil. Para la medida de dichas interacciones, utilizaremos una importante herramienta que nos ayudará a evaluar el grado de aceptación que tiene cada niño/a dentro de su grupo de iguales: la evaluación sociométrica. Así mismo, dicha información proveniente de los propios alumnos, se complementará con entrevistas a sus profesores y tutores.

De forma complementaria, se llevará a cabo un programa de integración para velar por la mejora de las relaciones sociales en el aula, incidiendo en mayor medida en aquellos estudiantes que se encuentren excluidos, marginados o rechazados por parte de sus compañeros.

## **2. INTRODUCCIÓN**

En el trabajo que proponemos a continuación, empezaremos destacando la importancia que tiene el concebir la escuela como una institución socializadora, más aún si realizamos una mirada más profunda en la que obtendremos como resultado un aula llena de personas que necesitan formar un todo para llegar a ser miembros de un grupo social formado a través de la interacción entre ellos, para impregnarse de valores, cultura, normas, hábitos, etc. Por lo que se refiere a ello, Rubilar (1997) subraya la función que cumple toda institución social: “La dialéctica relación entre la microestructura individual y la macroestructura social se mediatiza y vehiculiza a través de formaciones sociales específicas: las instituciones” (p. 2). Así pues, nos centraremos en las relaciones entre iguales en el ámbito escolar, sin obviar que la familia es el primer agente socializador en el que se desarrolla el niño. Según Villarroel y Sánchez (2002), la familia se define como un grupo principal unido esencialmente por vínculos consanguíneos y de afecto.

Posteriormente, analizaremos las distintas teorías de la educación para obtener información, ya que es importante en el estudio tener en cuenta los datos relevantes

que nos aporten para enriquecer la investigación. Siguiendo a Trianes y Gallardo (1998), la psicología de la educación como método intenta promover el aprendizaje y el desarrollo humano a través de la educación. Así pues, nos ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje haciendo uso de las contribuciones en sus teorías.

Así mismo, prestaremos especial atención al proceso de socialización por el que pasa un niño antes de ser un sujeto insertado en el mundo que le rodea, teniendo en cuenta las normas socioconvencionales y morales que debe cumplir. Como subraya Clemente, Regal, Górriz y Villanueva (2003), el proceso de construcción infantil de las normas, es un proceso fundamentalmente social (aportaciones paternas, de los iguales, de la sociedad, de la cultura, etc.), así como experiencial (vivencia personal y riqueza de las interacciones sociales).

A continuación, centraremos nuestro análisis en las características que poseen los alumnos que en la escuela sufren rechazo por parte de sus iguales, tomando como referencia la investigación llevada a cabo por García Bacete, Sureda, y Casares, (2010) desarrollada con alumnado de educación primaria de Castellón, Valladolid y Palma de Mallorca, donde se obtuvieron como resultado que las variables relacionadas con las razones del rechazo dentro de la escuela son múltiples y muy variadas; también que la proporción de alumnos identificados como rechazados es muy elevada y estable a lo largo de la escolaridad (11.3%). Teniendo en cuenta todo lo anteriormente, estudiaremos los factores de riesgo, así como las posibles consecuencias, entre ellas destacaremos el *bulliying*. Siguiendo a Ramos (2008), observamos que el *bullying* está presente en todos los centros escolares en mayor o menor medida y que se extiende entre diversas culturas.

En los últimos apartados del marco teórico, examinaremos el nivel de participación del alumnado en el contexto educativo, además indagaremos en el desarrollo socioafectivo, pues hace que las relaciones entre iguales mejoren y por último estudiaremos el clima en el aula, el cual es fundamental para custodiar el estado de mejora del alumnado.

En cuanto a la parte empírica de esta investigación, comienza con la presentación del método del estudio, en el que se exponen los objetivos y la metodología, y se describe la población a la que va dirigida, además hacemos hincapié en los instrumentos utilizados y el procedimiento usado. Seguidamente exponemos los resultados que obtenemos con cada instrumento utilizado y analizamos e interpretamos los mismos.

En el estudio se propone un plan de integración para los alumnos, en el que se incluyen programas de integración, actividades y resultado de éstas últimas. Finalizamos el estudio con las conclusiones tanto de la parte empírica como del plan de integración que se ha llevado a cabo.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. Las relaciones entre iguales**

Reconocer que desde edades tempranas los niños y niñas tienen la necesidad de interactuar con sus iguales, es indiscutible. Ahora bien, la importancia de estas interacciones reside en primer lugar en el ámbito familiar, pues desde dicha estructura, recibirá sus primeros contactos. Es necesario destacar, la aportación que hace Inmaculada Sánchez Espejo (2008) en el artículo “La familia como primer agente socializador”. En él, deja claro que la familia es imprescindible en el desarrollo de los individuos, ya que, por un lado, garantiza la supervivencia física y, por otro, es en su seno donde se obtienen los aprendizajes básicos que serán imprescindibles para la inserción en la vida social. Los adultos velarán por las relaciones que los pequeños mantengan, ya que éstas tendrán que dotarse de calidad para garantizar unas buenas interacciones sociales. Así, según la autora, las relaciones que los niños y las niñas mantengan con los adultos y con otros niños, deberán aportarle los pilares fundamentales para unas adecuadas interacciones sociales.

A medida que el niño va creciendo, abre su amplio abanico de posibilidades de interacción con aquellas personas que le rodean situadas fuera del marco familiar y



especialmente con los que son de su edad. Clemente et al. (2002) afirman que los iguales son unos fundamentales agentes de socialización, ya que favorecen la adaptación social, emocional y cognitiva de los niños. Además, añaden que es necesario en dicha interacción, tener en cuenta habilidades sociales (toma de turnos, asertividad, etc.), comprensión de los estados mentales de los demás (intenciones, creencias, emociones), adecuación con el contexto en el que tiene lugar, etc.

Si tenemos en cuenta familia, escuela, compañeros y la comunidad como los cuatro pilares primordiales de socialización, Hawkins y Weis (1995) afirman que la influencia de cada una de ellas irá cambiando a medida que el niño va desarrollándose. El trabajo que realiza la familia en todo el proceso se vinculará a la escuela, en el momento en el que el niño se adentre en ella.

### ***3.1.1. Las relaciones entre iguales en el ambiente escolar***

Es obvio que, si observamos un centro escolar, nos daremos cuenta de que una de las características más específicas de éste es la presencia continua de procesos de interacción social. En concreto, podemos diferenciar dos tipos de interacción: la interacción que se produce entre iguales -entre alumnos- y la interacción alumno-profesor (García, 1989). Ambos tipos de interacción suponen marcadas diferencias para el desarrollo psicosocial del niño. Con respecto a la relación entre iguales, ésta se caracteriza por la simetría y por ser una relación basada en la igualdad y la reciprocidad entre sujetos con habilidades similares (Cava y Musitu, 1999).

El período escolar significa para los estudiantes un momento privilegiado para conocer e interactuar con sus iguales. Ello tiene una gran importancia en el desarrollo socioafectivo del niño, ya que podrá elegir amigos e iniciar relaciones muy distintas a las mantenidas dentro de la familia. Desde el punto de vista afectivo, el grupo le servirá al niño para su propia valoración personal, a la vez que pone a prueba el concepto de identidad que construyó en el seno de la familia. El desarrollo social adquirirá una importancia especial cuando el niño entra en la escuela, pues sale del entorno familiar para ampliar sus espacios y relaciones con otros adultos y niños. Además, se producen cambios significativos en el conjunto de interacciones lúdicas, agresivas y prosociales,

debidos entre otros factores a las capacidades cognitivas propias de la niñez (Egido y Felipe, 2009). Pero no debemos olvidar que los niños y niñas no forman un conjunto de entes iguales que necesiten la misma respuesta para todo y para todos, sino que componen una clase plural, teniendo en cuenta que cada alumno es un individuo independiente del otro, con unas necesidades diferentes a las de su compañero. Tales diferencias no se pueden obviar y pasar por alto, tratándolos a todos por igual, porque entonces, volveríamos a trabajar aplicando un planteamiento clásico en el que las individualidades no se valoran, ni se aprecian, y tampoco se tienen en cuenta a la hora de elaborar una propuesta pedagógica que de cobertura a esas necesidades y atienda a cada niño y niña como un individuo independiente.

Por último, es necesario resaltar, que las relaciones sociales y de amistad que se desarrollan en el aula, manan de las agrupaciones formales impuestas por la institución y de las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el seno del grupo (Estévez, Martínez, y Jiménez, 2009).

### **3.2. Las aportaciones de las distintas teorías en psicología de la educación**

No hay que olvidar que la interacción entre alumnos siempre ha sido objeto de estudio. Según las distintas teorías, ha sido vista desde diferentes puntos de vista. Los autores más representativos del enfoque- cognitivo son los siguientes autores: Jean Piaget y Kohlberg (Trianes y Gallardo, 1998).

Desde el punto de vista teórico del cognitivismo, en su obra “El juicio moral en el niño”, Piaget (1983, cit. por Díez Aguado, 1986) considera clave la interacción entre iguales en el desarrollo de la autonomía moral. Según el psicólogo, dicha unión favorece que el niño piense sobre los asuntos morales con mayor autonomía, avanzando hacia explicaciones más basadas en su sentido personal de la justicia (moral autónoma) que en la presión adulta (moral heterónoma) (Egido y Felipe, 2009). Así pues, fue contundente cuando afirmaba lo siguiente: “La autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado” Piaget (1983, cit. por Egido y Felipe, 2009, p.165).

Por otro lado, y continuando con el cognitivismo, para Kohlberg (1992), la toma de conciencia de las normas como reguladoras de los intercambios sociales en edades tempranas, incita a los niños a adoptar una perspectiva moral de tipo convencional que consiste, principalmente, en el respeto a las normas de convivencia.

Así mismo, como bien señala Furman, Rahe y Hartup (1979) desde la perspectiva etológica, la interacción entre iguales es necesaria para la socialización de la agresividad y el desarrollo prosocial. Definimos la socialización como “un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, por el que se interiorizan las pautas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de los miembros de la comunidad, se integra la persona en el grupo, se aprende a conducirse socialmente, se adapta el hombre a las instituciones, se abre a los demás, convive con ellos y recibe la influencia de la cultura, de modo que se afirma el desarrollo de la personalidad” (Fermoso, 1994, p.172). Por otro lado, Díez Aguado (1986) expone que la perspectiva sociogrupal considera que el grupo de iguales cumple importantes funciones en la transmisión de normas culturales y que la aceptación de los compañeros facilita la adaptación socioemocional del sujeto y el desarrollo de la autoestima, disciplina y control del aula.

Según el psicólogo Albert Bandura (1976), el aprendizaje de una nueva conducta a través de la observación de la otra persona puede ser mucho más eficaz que el aprendizaje de esa misma conducta a través del refuerzo directo, esto es, premiar al sujeto cuando realiza una determinada conducta. A este tipo de aprendizaje, Bandura lo denomino social o vicario, y básicamente consiste en aprender conductas a través de la observación. En el aprendizaje vicario el niño aprende viendo a los demás los resultados de sus acciones. Si un niño ve que alguien hace algo y recibe algo bueno a cambio, repetirá la conducta que ha visto. Por el contrario, si ve que alguien hace algo y recibe algo malo a cambio, el niño tendrá menos posibilidades de repetir dicha conducta. Por tanto no es un aprendizaje automático.

Cabe destacar la influencia que la interacción entre iguales realiza en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, en la autovaloración y en la autorregulación (Vygotski, 1978). Al mismo tiempo, el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotski fue un elemento importante en el aprendizaje y desarrollo del niño. “La zona

de desarrollo próximo es la diferencia entre el nivel de las tareas que pueden realizarse con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden realizarse con una actividad independiente”. (Vygotski, 1973. p. 34). Ésta zona de conocimiento es en la que el profesor ha de moverse, para ir ampliando los horizontes de los alumnos. El límite entre la zona de conocimiento real, donde nos movemos, no es más que los conocimientos que ya tenemos, con aquello que estamos relacionados y que no nos causa interés; y la zona de desarrollo próximo es muy estrecha, por lo que si nos situamos en la escuela, el profesor deberá estar atento a los momentos en los que la curiosidad de los niños se despierte para tirar del hilo y mostrarles más sobre ese tema que les interesa, pero guiado por el camino que el profesor determine, de conocimiento útil, que les servirá como apoyo para desenvolverse en su vida diaria.

Ambas ideas suponen pensamientos novedosos que hacen que la Psicología de la Educación se sienta con fuerzas para articular procesos cognitivos y pautas de interacción (Trianes y Gallardo, 1998, p.554).

### **3.3. Comprensión de normas socioconvencionales y morales**

Para entender el desarrollo social y moral de un sujeto, se da por hecho la idea de que el niño se hace social a través del esfuerzo del adulto por insertarlo en el mundo que le rodea mediante el conocimiento de las normas socioconvencionales y morales. Ahora bien, es imprescindible tener en cuenta los múltiples y diversos elementos que surgen cuando se habla de interacción social. Algunos de estos elementos son los siguientes: habilidades de conversación y de escucha, la asertividad, respetar turnos de palabra, etc. Clemente et al. (2002), afirman que uno de los elementos que también es fundamental para un buen funcionamiento social en el contexto de los iguales, es la comprensión de las normas sociales que rigen ese contexto determinado. Sobre ello, podemos reflexionar sobre dos tipos principales de normas: las normas socioconvencionales o convenciones, y las normas morales (Turiel, 1998).

Existen varias diferencias entre ambos tipos, las más importantes proceden básicamente del nivel de generalidad o relatividad del acto en sí, de la posibilidad de

alteración de su naturaleza a través de la participación social, así como de su gravedad o nivel de afectación de los demás (Turiel, 1998; Helwig y Turiel, 2002). Las normas sociales o convenciones (saludar al entrar en el colegio, comer utilizando cubiertos, etc.) se aplican por razones de uso y costumbres y, dependiendo del contexto en el que se encuentre el sujeto, puede o no ser llevada a cabo; todo dependerá de la existencia de una norma social explícita. Dichas normas sociales, en caso de no cumplirse, se verán afectadas mediante recriminaciones o reproches de la sociedad. Por otra parte, las normas morales (ser tolerantes, no mentir, no robar, etc.) son diferentes para cada individuo según sean sus creencias religiosas y la sociedad en la que vive, aunque muchas de ellas ya son universales.

Los niños las aprenden por medio de su familia, de la religión, o de la escuela y, si no se cumple, éstas no se castigan por la ley, a menos que además de ser normas morales sean normas jurídicas y contribuyen al bienestar individual o social.

Por todo lo anterior, los agentes sociales implicados (padres y maestros) y el propio niño, si incumplen las normas morales, suelen dirigir la argumentación o justificación hacia los efectos o daños de nuestros actos sobre el bienestar y los derechos de los demás, mientras que en el caso de las transgresiones de normas socio-convencionales, tenderán a hacerlo hacia aspectos como la organización social, la autoridad o la percepción que los demás poseerán sobre el yo del niño (Turiel, 1998; Helwig y Turiel, 2002; Bennet y Matthews, 2000).

### **3.4. Permanencia del rechazo en el trascurso escolar**

Un tema delicado a tratar cuando hablamos de rechazo en las aulas, es la permanencia de esta situación en las mismas. Las medidas de estabilidad a corto plazo, proporcionan datos necesarios para saber si los instrumentos sociométricos que se utilizan dan resultados; por otro lado, las de estabilidad a largo plazo indican la permanencia de los fenómenos que subyacen a los tipos, es decir, de las relaciones entre iguales (García Bacete, Sureda García y Monjas Casares, 2010). Otro aspecto a tener en cuenta es saber y comprender las causas que hacen que dicha permanencia continúe presente en el período escolar. Así pues, sirve de guía la aportación que

realizan García Bacete et al. (2010) en el artículo: “El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general”. En él, encontramos la siguiente frase: “Comprender los factores que mantienen la estabilidad de la tipología social es importante para determinar el foco de la intervención con niños instalados en procesos estables de pobres relaciones con los iguales.” (pp. 130). Además, añaden que también es útil el estudio de la estabilidad para evaluar los efectos de las intervenciones realizadas.

Ante la situación de rechazo que sufren algunos alumnos durante su escolarización, hay que señalar que éste parece ser un fenómeno bastante estable, aunque no inamovible. El equipo de McDougall, Hymel, Vaillancourt y Mercer (2001) señala que, según los estudios disponibles, se comprueba que existe alrededor de entre un 30% y 45% de mantenimiento a lo largo de un periodo de 4 años. Según García Bacete et al. (2010), la estabilidad de los alumnos rechazados es la más alta de todos los tipos sociométricos (entre el 45% y 74%). Si seguimos los resultados de su estudio, comprobaremos que, de mayor a menor, la estabilidad de los otros tipos es la siguiente: preferidos (35%), controvertidos (28%) e ignorados (23%). Todo esto parece confirmar que los datos longitudinales muestran estabilidad en el estatus, sobre todo de populares, rechazados y promedio, y baja estabilidad de controvertidos e ignorados. Al mismo tiempo, se puede afirmar que la estabilidad aumenta con la edad y decrece con el incremento del intervalo entre las medidas, siendo especialmente intensa en el caso de las nominaciones negativas y en los alumnos rechazados.

### **3.5. Características de los niños rechazados**

#### ***3.5.1. El rechazo: Un proceso interpersonal***

Hay que resaltar a las habilidades sociales como un factor determinante en el proceso de socialización cuando se habla del concepto de rechazo. La competencia social indica que debemos estar capacitados para mantener óptimas relaciones con otras personas. Ello implica necesariamente el dominio de las habilidades sociales: “Un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (Monjas et al., 2007, p. 39).

Cuando un niño es aceptado por sus iguales, éste considera que es querido, apreciado y valorado por ellos. Es ahí en donde nace el concepto de amistad, el cual crea lazos de unión entre los iguales, pasando a llamarse amigos. Sin embargo, cuando ocurre todo lo contrario se evidencia que el niño está siendo rechazado por los demás que lo demuestran a través de la enemistad, el desagrado, etc. En una entrevista realizada a la profesora Victoria Muñoz Ticono (2007) de la Universidad de Valladolid, especializada en alumnos que sufren rechazo y falta de integración en el ámbito escolar, dejó patente la existencia de sentimientos negativos del grupo de iguales a los niños que sufren rechazo. Ello puede deberse a la existencia en el aula de niños con timidez, y/o niños que muestran agresividad, quizá porque se lo provoque el hecho de ser rechazado.

Así pues, es tan importante observar cómo actúan los rechazados, como averiguar el trato que reciben por parte de sus iguales. De la misma forma, es necesario saber cómo les influyen las dinámicas sociales del aula, así como los patrones de respuestas, creencias y valores que han elaborado los propios rechazados en ese contexto (Bierman, 2004).

En cualquier caso, en el ámbito escolar, como en cualquier otro (social, familiar, etc.), se deben promover acciones que vayan dirigidas a disminuir el rechazo y a promover la aceptación.

### **3.5.2. Factores de riesgo**

Un tema tan delicado como lo es la detección de los factores de riesgo que presentan los niños rechazados, merece una especial atención a la hora de resaltar todo aquello por lo que sufren, tanto en el presente como en un posible futuro. Es necesario saber en qué punto hay que incidir para poder realizar las actuaciones de prevención ante problemas tales como la agresión, depresión, etc.

Resaltaremos los principales factores de riesgo vinculados al estatus sociométrico de los niños rechazados. Según Estévez et al. (2009), son los siguientes: factores sociocognitivos, familiares y escolares.

### **3.5.2.1. Factores sociocognitivos**

Retomando lo anteriormente tratado en cuanto a las características de los alumnos rechazados, podemos observar que estos no suelen saber interpretar la calidad de las interacciones y muchas veces las entienden de manera inadecuada. Además poseen, según Bierman (2014), bajas tasas de conductas prosociales. Así pues, una de las particularidades es que no reconocen el impacto de su conducta en los otros. De la misma manera, Díaz-Aguado (2003), en una revisión de los estudios que han descrito las características conductuales de los alumnos rechazados, los define como alumnos/as con dificultades para ajustarse a las demandas académicas y a la autoridad que representa el profesor; niños/as con problemas a la hora de relacionarse de manera adecuada con los iguales y, por tanto, de comportarse adecuadamente en situaciones grupales, mostrando una necesidad constante de llamar la atención.

En definitiva, según Estévez et al. (2009), el bajo estatus nos sirve de guía para detectar que haya algún déficit emocional o cognitivo relativamente estable y que podría ser el resultado del aprendizaje de pautas conductuales inapropiadas.

### **3.5.2.2. Factores familiares**

El comportamiento que los hijos desarrollarán en la interacción social con los iguales en un futuro, está estrechamente vinculada a la calidad de las relaciones familiares que tengan en el presente.

La familia ha de posibilitar un entorno que favorezca interacciones cooperativas entre sus miembros y la conciencia de que esa relación beneficiosa es consecuencia directa de la existencia de ese grupo y de las reglas con las que funciona (Martínez, 2005). Además, la familia debe garantizar un entorno seguro para crear la interdependencia (cada uno se siente responsable del funcionamiento del grupo, además de ser responsable de su propio comportamiento). Todo ello afecta de manera positiva en el aprendizaje académico.



Según el modelo de relación afectiva que se desarrolle entre el niño y sus cuidadores en el contexto familiar, se convertirá en una base imprescindible para su proceso de socialización y adaptación en otros contextos. De igual forma potenciará el rendimiento académico de los alumnos (Maldonado y Carrillo, 2006).

En este sentido, Estévez et al. (2009) añaden que si las figuras principales de apego son sensibles y receptivas, los niños interiorizan modelos de sí mismos como personas valiosas merecedoras de atención y cuidado. Por el contrario, si los cuidadores no son eficientes en sus respuestas a las necesidades de los niños, éstos internalizarán modelos de sí mismos como personas no valiosas, y serán potenciales objetivos de victimización. Por lo tanto, si pensamos en las figuras de apego más cercanas e inmediatas al niño, nos referiremos a la familia de cada uno de ellos. Sin embargo, las familias de los alumnos rechazados, según García Bacete et al. (2010), tienen una mayor autoridad sobre ellos y no valoran positivamente a su hijo.

### **3.5.2.3. Factores escolares**

El desarrollo de las habilidades sociales y afectivas en el aula, no solo beneficia el desarrollo armónico del alumno sino que también ayuda a evitar y prevenir conflictos escolares.

Los docentes no deben dejar sola a la familia en la misión de que sus hijos puedan ser hábiles o competentes socialmente y afectivamente. Si bien es el primer contexto dónde se adquieren, los maestros desde las aulas deben estimularla para resolver así, o tratar de hacerlo, actitudes, conflictos y conductas negativas que se den en torno a ella.

Díez Navarro (2002) nos resalta la búsqueda de un docente que utilice un acercamiento más personal, significativo y que interaccione con las familias, grupo de docentes y alumnado, para favorecer el aprendizaje de éstos últimos. Estévez et al. (2009) añade que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción entre el profesor y el alumno. De ello podemos deducir que los alumnos que tienen relaciones poco conflictivas con el maestro son aceptados de manera agradable por sus iguales.

Por otro lado, no debemos olvidar que en la formación de la autoestima es fundamental la imagen que las personas significativas ofrecen al niño, por lo que la escuela debe contribuir en la construcción de una autoestima positiva contando con el apoyo de la familia. (Paniagua y Palacios, 2005). En consecuencia, parece que la relación profesor-alumno es una fuente importante de información que los propios alumnos utilizan cuando realizan juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

En el caso específico de los alumnos rechazados, la investigación señala que estos alumnos, en comparación con los alumnos promedio y populares, obtienen las peores valoraciones de los profesores en: expectativas de éxito escolar, cooperación en clase, rendimiento académico y valoración de sus compañeros (Cava y Musitu, 2000). Es decir, el profesor percibe más favorablemente a los alumnos populares y menos favorablemente a los alumnos rechazados por sus iguales, por lo que se tiende a reforzar la condición de rechazado.

### **3.5.3. Posibles consecuencias**

La violencia escolar dentro del aula es un problema que preocupa tanto a familia como a docentes, además de las personas con las que se relaciona el niño (sus iguales, vecinos, etc). La violencia está presente en nuestro entorno y, casi sin apreciarla, los niños son víctimas de ella, ya sea porque agreden o son agredidos, o ambas.

Siguiendo a Delgado, (2009), hayamos tres tipos de consecuencias del niño o niña que es rechazado:

a) Abandono temprano del sistema educativo: el rechazo de los iguales, la ausencia de amistad, y la falta de motivación académica son tres elementos que originan en el niño un estado de tristeza que conduce a la desvaloración de la escuela y al absentismo escolar.

b) Implicación durante la adolescencia de actos delictivos: los pequeños que tienen problemas con sus pares y muestran conductas agresivas, tienen más

probabilidad que la media de los niños de verse involucrados en problemas tales como consumo de drogas, alcohol...

c) Posibles problemas de salud mental: según el tipo de rechazo que padezca el niño, sufrirá un tipo de trastorno psicológico, así pues el niño que continúe con la conducta agresiva, en consecuencia padecerá delincuencia y comportamiento antisocial.

#### **3.5.3.1. El Bullying**

En el contexto educativo, el alumnado con problemas de rechazo suele utilizar comportamientos de carácter violento. Algunos de éstos van dirigidos al mal uso del material escolar, y otros van dirigidos hacia personas (el profesorado y los pares). Entre los primeros podemos destacar actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro (Trianes, 2000). Los segundos cobran importancia debido a las agresiones físicas y verbales hacia el profesor o hacia los compañeros, así como a los problemas graves de disciplina en el aula, como la desobediencia al reglamento interior escolar (Iglesias, 2000). Así pues, las peleas entre los iguales, tanto dentro como fuera del aula, son las más frecuentes.

Pero claramente el comportamiento violento que tiene una mayor relevancia en la escuela es el *bullying*, y esta atención se debe tanto al aumento de su presencia en las escuelas como a las importantes consecuencias que supone para las víctimas.

Es imprescindible recordar que el maltrato entre compañeros es objeto de estudio desde hace mucho tiempo. Si nos remontamos a los años 70, descubriremos que un maestro de psicología, Dan Olweus, es uno de los primeros investigadores que acuñó el término *bullying* en 1983 para referirse a la victimización escolar. Según Caralt y Miquel (2006), Olweus lo definió como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno/a contra otro, al que selecciona como víctima de repetidos ataques. Al mismo tiempo, añade que la continuidad de este trato entre los que lo padecen, provoca efectos evidentemente negativos como, por ejemplo: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso depresión. Siguiendo a Trianes (2000), observamos que el *bullying* es un comportamiento prolongado de

insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros.

### **3.6. Nivel de participación del alumnado**

Es importante hacer referencia a la participación educativa del alumnado. Para ello, debemos tener en cuenta lo afirmado por Jurado Gómez (2009), acerca de que la participación en la escuela puede llegar a ser una previa preparación para que el alumnado comience a practicar valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad, el pluralismo y la libertad de expresión.

Johnson, Johnson, y Holube (1999) resaltan la importancia de la cooperación para trabajar juntos entre los alumnos/as y así poder alcanzar objetivos comunes. No podemos obviar que es necesaria la implicación directa y participativa de los estudiantes para que exista un grupo cooperativo en el aula. Ahora bien, para que trabajen en equipo de forma continuada, es imprescindible que sepan trabajar de esta manera y, por lo tanto, es fundamental que se lo enseñemos como un contenido más, (Pujolàs, 2008).

Tampoco debemos olvidar que el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos (Johnson, Johnson y Holube, 1999).

Finalmente, Trianes y Gallardo (1998) nos revelan que el niño suele conseguir una mayor sensación de ser elegido, aceptado y apoyado por los compañeros de clase, a través del trabajo cooperativo realizado de manera conjunta.

### **3.7. El clima de la escuela**

En el desarrollo de los niños y niñas de educación infantil, juega un papel fundamental la existencia de un clima de calma y seguridad. Cuando en un grupo de niños existe un estado de seguridad afectiva, podemos encontrarnos un alto grado de acciones e interacciones en los grupos; ello favorece un real y efectivo desarrollo personal de cada sujeto. Cuando esta seguridad no aparece, algunos niños se convierten en agitadores y otros adoptan comportamientos próximos a la inhibición.

Por lo tanto, el profesor debe generar seguridad afectiva, para que estos problemas no aparezcan, propiciando un alto índice de éxito en el aprendizaje. El docente debe dotar de importancia a los vínculos afectivos con cada niño y con cada familia, puesto que desde ahí es desde donde el niño empieza a despertarle las ganas de saber y a implicarse en dicha labor con todo lo que ello conlleva (Díez Navarro, 2002). Los maestros deberían tener una formación en el ámbito de la educación emocional, estar bien preparados a nivel teórico y llevar a cabo un trabajo de formación personal que les ayude a ser personas más conscientes de sí mismas, más maduras y equilibradas, para que así puedan influir positivamente en niños y adolescentes, y para que desde su propia solidez personal les ayuden a crecer y a ser ellos mismos, desplegando todas sus potencialidades (Fernández, Palomero y Teruel, 2009).

#### **4. MARCO EMPÍRICO**

##### **4.1. Introducción**

Este estudio surge con el fin de observar en profundidad algunos aspectos relacionados con las relaciones interpersonales que tienen los alumnos en la etapa de Educación Infantil. A continuación, se presentan los objetivos del mismo, así como la metodología.

##### **4.2. Objetivos**

- Localizar a niños en peligro de exclusión.
- Conocer el nivel de aceptación que un alumno tiene en su grupo.
- Estudiar la interacción y la exclusión en el alumnado.
- Obtener la visión de los docentes sobre el alumnado de su clase.
- Comprobar si coincide la percepción de los docentes acerca de los niños de su aula, con los resultados obtenidos o derivados del estatus sociométrico.

- Aumentar las ocasiones de contacto entre compañeros y las oportunidades de conocimiento mutuo.
- Desarrollar actitudes positivas entre los iguales.
- Potenciar el deseo de participar en actividades de grupo.
- Evitar el rechazo o el aislamiento social, integrando en la dinámica grupal a los alumnos rechazados.

#### **4.3. Metodología**

##### **4.3.1. Población**

Los participantes fueron 25 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 4 y 5 años, de un aula de Educación Infantil. El número total de niñas asciende a 16, mientras que el número de niños se contabiliza en 9. En otras palabras, el 64% corresponde a alumnas, mientras que el porcentaje de alumnos alcanza un 36 %. Hay que mencionar, además, que en nuestro estudio participaron dos adultos, entre las que se encuentran la tutora del aula (sujeto 1) y una profesora que imparte clases de religión (sujeto 2).

La investigación y el programa de integración se llevaron a cabo en un centro educativo que está ubicado junto a una de las primeras barriadas que se construyeron en Jerez de la Frontera, La Vid, constituida principalmente por gente trabajadora y humilde. Actualmente, la zona ha crecido y hay viviendas de familias con un nivel socioeconómico medio y alto. Podemos decir que las familias de los alumnos que estudian en la escuela, se caracterizan por ser un tipo de familia medio, en el que no hay graves problemas. En el centro se imparten niveles educativos de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Fue seleccionado dicho centro para realizar la investigación debido a que realicé el Practicum del grado de magisterio de educación infantil en el mismo. Además, me hice eco de que en el aula existían alumnos que padecían rechazo por parte de sus iguales.

#### **4.3.2. Instrumentos**

##### **4.3.2.1. Técnicas sociométricas**

Las relaciones afectivas que se crean en el entorno escolar es un tema fundamental que despierta curiosidad tanto a adultos como a niños, además la posición social en el grupo de iguales suscita el interés de los pequeños. Su precursor, Jacobo Levy Moreno (1972), desarrolló la técnica sociométrica, la cual ha servido para detectar sujetos con dificultades en su integración social (rechazados, ignorados, aislados). Los iguales pueden informar de conductas que consideren importantes pero que quizá no sean las que un observador externo señalaría, tratándose de un contexto de gran relevancia como es el escolar (Trianes y Gallardo, 1998).

La sociometría la podemos entender en los términos que lo hace Delgado (2009), cuando afirma que se basa en una serie de técnicas para evaluar la atracción y el rechazo interpersonal entre los miembros de un determinado grupo social. Cuando nos referimos a un grupo escolar, el objetivo principal es el análisis de la vida emocional del aula, su entramado de relaciones afectivas y su estructura informal de roles según el estatus de cada persona (Cerezo, 1999).

A la hora de hacer uso de cualquier técnica sociométrica, es imprescindible que todos los miembros del grupo se conozcan lo suficiente como para informar sobre las relaciones que mantienen entre ellos. Estas técnicas se emplean con frecuencia en el contexto escolar porque son muy útiles para evaluar el tipo de relaciones que tienen los niños de una misma clase (Delgado, 2009).

Las técnicas sociométricas utilizadas con mayor frecuencia en contextos escolares son la escala de clasificación, la comparación por parejas y la nominación de pares.

- La técnica denominada escala de clasificación sociométrica se basa en la calificación de los miembros de un grupo por parte de cada uno de sus compañeros, en una escala de Likert (de 1 a 5 puntos), según un criterio determinado (Delgado, 2009). Sin embargo, no percibe con facilidad a los niños ignorados, puesto que cada niño califica y es calificado por todos los compañeros.

- La técnica de comparación por parejas se trata de presentar a cada niño los nombres de sus compañeros de dos en dos. El niño tiene que escoger al compañero que prefiera de cada pareja. Todos los niños son evaluados por sus iguales, pero a cada uno se le pregunta por todas las parejas posibles.

- La técnica de nominación de pares, según Delgado (2009), consiste en pedir a los niños que nombren a un cierto número de compañeros según un determinado criterio, como por ejemplo quiénes son sus mejores amigos y quiénes no. De manera que el niño escoge, por ejemplo, tres con los que más le gusta jugar. Con esta técnica obtenemos el “índice de preferencia social” del niño en la clase (nominaciones positivas menos nominaciones negativas) y también el “índice de impacto” (total de nominaciones recibidas). A través de ambos índices se obtienen los diferentes estatus sociométricos (Trianes et al. 1998).

Para Estévez et al. (2009) la técnica más utilizada es la nominación directa de preferencias, se trata de pedir a cada alumno que designe nombres de compañeros de su misma clase, normalmente ordenados por preferencia o por rechazo según el criterio establecido por el investigador. Como podemos comprobar, se trata de la técnica de nominaciones de pares que defiende Delgado (2009); sin embargo, cada autor la denomina de una manera para referirse al fin y al cabo a la misma técnica.

En la investigación hemos realizado un cuestionario sociométrico (Arruga, 1983) administrado individualmente, con el objetivo de conocer el estatus sociométrico de cada niño/a. Según Cava y Musitu (1999), el cuestionario sociométrico se encuentra entre los instrumentos más utilizados para la identificación de niños con problemas en la relación con sus iguales. De hecho, el uso de este método se ha extendido en las últimas décadas, a pesar de no ser una técnica nueva (Asher, 1990; Williams y Gilmour, 1994).

El cuestionario sociométrico debe constar, al menos, de dos preguntas: una de elección y otra de rechazo, (ver Anexo I). A partir de estas respuestas, se elaboran los diferentes índices sociométricos considerando la aceptación y el rechazo como dos dimensiones independientes (Estévez et al. 2009).



#### **4.3.2.2.1. Estatus sociométrico**

A partir de los umbrales que se establecen en estas puntuaciones y de la comparación de estos índices, se puede clasificar a los alumnos de un aula en diversos tipos o estatus sociométricos (Estévez et al. 2009). Existen numerosos investigadores que describen las principales características de los diferentes tipos sociométricos (Trianes et al. 1998; Delgado, 2009; Estévez et al. 2009):

- **Niños populares:** gustan a la mayoría del grupo. Consiguen un gran número de nominaciones positivas y muy pocas nominaciones negativas por partes de sus compañeros. Es decir, puntúan alto tanto en preferencia como en impacto social. Se caracterizan por su prosocialidad, ya que son niños que cooperan, comparten, consuelan, ayudan y defienden a sus compañeros. Además, tienen facilidad para relacionarse, mantener la interacción y resolver situaciones conflictivas con los iguales, es decir, utilizan prioritariamente estrategias positivas o competentes en sus interacciones con los iguales.
- **Niños rechazados:** Son niños que reciben muchas nominaciones negativas y muy pocas positivas. Tienen un impacto social alto y una preferencia social negativa. Estos niños suelen ser agresivos, hiperactivos, inician con frecuencia las peleas, no cumplen las normas del grupo, desorganizan las actividades colectivas, tienen frecuentes conflictos con los compañeros y con el profesor, son rechazados por los compañeros pero no parecen conscientes de su falta de aceptación y tienden a sobrestimar su competencia social. Suelen ser niños infelices y solitarios, que expresan su deseo de querer llevarse mejor con sus compañeros de clase. Utilizan principalmente estrategias de tipo agresivo en sus interacciones con los compañeros. Empiezan las peleas, interrumpen los juegos del grupo, suelen pedir ayuda en clase, pero ellos no cooperan ni ayudan a los otros y tienen pocas habilidades de liderazgo. En consecuencia, no resultan agradables para la mayoría de sus iguales.

El estatus de los niños rechazados parece moverse en una de las direcciones siguientes: o bien se convertirán en ignorados, o bien se moverán hacia el estatus promedio, o permanecerán rechazados (Estévez et al. 2009).

Los iguales controlan los nichos de oportunidades sociales que están disponibles para los niños (Bierman, 2004). Cuando los niños del aula muestran desagrado hacia un niño concreto, entonces se vuelven menos sensibles y están menos disponibles y receptivos para este niño. Del mismo modo, los iguales al limitar la disponibilidad de oportunidades para establecer vínculos afectivos positivos son capaces de dejar a algunos niños fuera de las interacciones sociales que podrían apoyar el desarrollo de sus habilidades sociales, contribuyendo de forma notable al incremento de retrasos y déficits en habilidades de interacción (García Bacete et al. 2010). Esto es lo que le sucede a los alumnos con este tipo de estatus. Las interacciones de baja calidad no siembran un crecimiento social, además la afiliación con iguales que realizan conductas desviadas incrementa el riesgo de realizar ellos mismos comportamientos antisociales y de consumo de sustancias adictivas (García Bacete et al. 2010). Las experiencias que los niños tienen con los iguales, y su interpretación de estas experiencias, también afecta el desarrollo de su identidad y de sus creencias sobre el mundo social, y a las representaciones personales que elabora del mundo social (Bierman, 2004).

- **Niños ignorados:** Estos niños obtienen muy pocas nominaciones positivas y muy pocas nominaciones negativas. Puntúan bajo en impacto social y en preferencia social. A los niños ignorados les faltan habilidades sociales, de manera que les cuesta interaccionar con los iguales y lograr ser aceptados por sus compañeros. Suelen vagar por el grupo, intentando jugar con algún compañero, sin tener éxito alguno, así que se dan por vencidos y comienzan a jugar solos. Suelen pasar desapercibidos en el grupo, puesto que no son elegidos por sus compañeros para jugar. Son niños menos sociables y agresivos que la media del grupo, evitan activamente los encuentros agresivos con los pares, suelen ser tímidos, retraídos, descontentos y solitarios. Debido a su

timidez, pasan mucho tiempo solos sin interaccionar con los iguales, por lo que éstos apenas los conocen. Son niños pacíficos que respetan las normas y se implican en actividades socialmente aceptables a pesar de que mantengan escasas interacciones. Sin embargo, la falta de experiencias en común con los iguales provoca que los niños aislados tampoco sepan describir a sus compañeros. Dicho aislamiento, priva al niño de las relaciones con los iguales y, por tanto, de la experiencia de ir adquiriendo las habilidades sociales necesarias para el sano desarrollo socioemocional.

- **Niños controvertidos:** Estos niños consiguen bastantes nominaciones tanto positivas como negativas. Se sitúan en una posición intermedia en preferencia social y obtienen un alto impacto social. Se implican tanto en actividades antisociales y agresivas que violan las normas del grupo, como en conductas prosociales, y por ello, reciben la aceptación de algunos y el rechazo de otros compañeros. Son niños muy activos, con capacidad de liderazgo y con destrezas intelectuales, sociales y atléticas como los niños populares, pero a diferencia de ellos, también se comportan agresivamente y se implican en conductas antisociales con sus compañeros en ciertas ocasiones.
- **Niños promedio:** Estos niños obtienen un número moderado tanto de nominaciones positivas como negativas. No sobresalen especialmente en nada dentro del grupo, y por ello no son especialmente aceptados ni rechazados por los iguales. Este tipo de estatus es el más frecuente en los grupos, lo obtienen alrededor del tercio de los niños del grupo.

A la hora de hablar sobre las variables que repercuten en la interacción entre iguales la aportación de Trianes y Gallardo (1998) es útil para saber cuáles pueden favorecer a los niños, así por ejemplo la apariencia física, la competencia intelectual y la semejanza de estatus socioeconómico pueden ayudar al establecimiento de dichas relaciones. Además, los mismos autores, añaden que dificultan la interacción entre los iguales ciertas características de personalidad como por ejemplo problemas de ansiedad, dificultades de adaptación e incluso limitaciones físicas o intelectuales.

A modo de resumen incluimos la siguiente tabla propuesta por Trianes y Gallardo (1998):

<b>Niños populares</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cooperan y apoyan a sus iguales.</li><li>• Serviciales, atentos y considerados.</li><li>• Atractivo físico.</li><li>• Usan la agresividad sólo como defensa.</li></ul>
<b>Niños rechazados</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Agresivos e hiperactivos.</li><li>• Violan las reglas sociales, peleas.</li><li>• Conflictos con el profesor/a.</li><li>• Aislados.</li></ul>
<b>Niños ignorados</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reciben poco interés y atención.</li><li>• Tímidos / Introvertidos.</li><li>• Juegan solos.</li><li>• Poco interactivos.</li><li>• Pacíficos.</li></ul>
<b>Niños controvertidos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se implican tanto en comportamientos antisociales como en interacciones positivas.</li><li>• Con destrezas intelectuales, sociales y/o atléticas.</li><li>• Activos.</li><li>• Capacidad de liderazgo pero a la vez violan reglas establecidas.</li></ul>

#### 4.3.2.3. Entrevista

La observación es el recurso principal, aunque no el único, en la etapa de infantil para realizar la evaluación de niños y niñas en los diferentes momentos y lugares. Para

llevarlo a cabo y aprender a observar, es útil disponer de instrumentos y referentes que nos ayuden a tener presentes lo que queremos observar, y nos sirva de guía para prever situaciones que queremos plantear.

En la investigación cualitativa existen diferentes técnicas de colecta de datos, cuyo propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes, por lo que la entrevista es una valiosa técnica que se utilizará en este análisis. Subrayaremos la importancia de la metodología cualitativa, pues se propone para descubrir o plantear preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Mayorga (2004) menciona que: “La entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación” (p.24). Por otro lado, la técnica está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador, de manera que ha llegado a convertirse en una actividad de nuestra cultura; si bien la entrevista es un texto negociado, donde el poder, el género, la raza, y los intereses de clases han sido de especial interés en los últimos tiempos (Vargas, 2012). Por último, Fernández (2011) deja patente su opinión acerca de la entrevista cuando afirma que son unas herramientas muy apropiadas para clarificar temas planteados en la evidencia documental presentada, siendo especialmente útil en áreas donde el juicio y los valores son muy importantes, así como para confirmar la capacidad para sostener un argumento demostrando un conocimiento amplio y adecuado sobre el particular.

#### **4.3.2.3.1. Tipos de entrevista**

Con respecto a este apartado, hemos observado que el tipo de entrevista a la que recurramos puede variar de acuerdo con las tácticas que se utilicen para el acercamiento y la situación en la que se desarrolle. Vargas (2012) subraya como importantes las siguientes: la entrevista estructurada, la entrevista no estructurada y la entrevista grupal. Nos centraremos en el primer tipo de entrevista, puesto que es la

que hemos llevado a cabo con los docentes del centro escolar, responsables del alumnado de educación infantil sobre el que hemos ejecutado dicha investigación.

En la entrevista estructurada todas las preguntas son respondidas por la misma serie de preguntas preestablecidas con un límite de categorías por respuestas (ver Anexo III). De manera que en este tipo de entrevista las preguntas se elaboran con antelación y se plantean a las personas participantes con cierta rigidez o sistematización (Vargas ,2012).

Esta entrevista incluye una serie de preguntas que rastrean las respuestas provenientes de los adultos, tomando en consideración las actitudes del alumnado que sufre rechazo en el centro escolar. Así pues, como hemos nombrado anteriormente, el investigador organiza previamente todas las preguntas que quiere formular, preparando así una gran batería de preguntas que irán coordinadas por un guión realizado de forma secuenciada y dirigida.

Es necesario recalcar que el entrevistador no realiza ningún tipo de comentarios, ni apreciaciones. Por otra parte, las preguntas serán de tipo cerrado y sólo se podrá afirmar, negar o responder una respuesta concreta y exacta sobre lo que se le pregunta. Dicha entrevista fue realizada de manera formal, ya que el investigador contactó previamente con los docentes de la escuela, que iban a ser entrevistados, solicitando el día y la hora en la que se iba a realizar la entrevista.

#### **4.4. Procedimiento**

La aplicación de la técnica sociométrica fue realizada de manera grupal y tuvo una duración aproximada de 45 minutos, previa explicación de las instrucciones necesarias y del propósito del estudio, recordando en todo momento la confidencialidad de los datos. Además, se pidió el consentimiento autorizado a todos los padres y madres de los niños y niñas evaluados a través de una circular informativa (ver Anexo II).

Con el alumnado se llevó a cabo la modalidad de nominación por pares, vista anteriormente con detalle en el apartado referente al estatus sociométrico. Se les

advirtió que no podían fijarse de las respuestas de sus compañeros, para que los resultados tuvieran veracidad. De tales resultados se hablará en el apartado 4.5.

Por otro lado, para la realización de la entrevista se escogió un espacio cómodo y acogedor para los participantes: el aula de la tutora del alumnado al que se le realiza la investigación. En el mismo lugar se preparó el material de recogida de datos (cuaderno para anotar la entrevista). Cabe resaltar que el espacio en ese momento estaba exento de ruidos que pudieran distorsionar la comunicación entre entrevistado y entrevistador. Por lo tanto, fue un momento en el que los niños/as no se encontraban en el aula. En todo momento se mantuvo una actitud abierta y positiva, la cual favoreció y facilitó la comunicación, por lo que podemos hablar de que se estableció un buen *rapport* con los entrevistados. Para Ruiz Olabuénaga (1989), la relación que exista entre el entrevistador y el entrevistado tiene que ser amistosa, pero no aduladora o servicial, ni autoritaria o paternalista. Además de todo ello, se utilizó un lenguaje que resultó familiar y significativo para el entrevistado.

#### **4.5. Resultados**

##### **4.5.1. Resultados del estatus**

Una vez expuesta la metodología que se ha usado en el proceso de investigación, analizaremos a continuación la organización de la matriz sociométrica. Dicha matriz hace referencia a la representación del estatus sociométrico, mediante una tabla en la que se colocan los resultados que hemos obtenido en el test o cuestionario sociométrico:

Figura I: Matriz sociométrica.

	1 a	2 a	3 a	4 a	5 a	6 a	7 a	8a	9 a	10 a	11 a	12 a	13 a	14 a	15 a	16 a	17 o	18 o	19 o	20 o	21 o	22 o	23 o	24 o	25 o
1a				2		3	3	1	1											2					
2a			2	1											3			1				3	2		
3a		2		3				1									2	3	1						
4a		1	3								2						3	2							1
5a	2	3	1	1			2								3										
6a			2	1			3											2	1	3					
7a		3			1	2												2	1	3					
8a		3	2	1													3	2	1						
9a	1					2	3				2	3	1												
10a	3							2			2				1	1	3								
11a		1								3		2					1		3			2			
12a										2	3						2	3	1			1			
13a	1	3								2	2	3										1			
14a	3					1			2									2	1			3			
15a	3									1	2										3	2	1		
16a				1		2				3							3	1	2						
17o	2	3						1		2	1			3											
18o	3	1													2					3			2	1	
19o	2			2	3	1											3			1					
20o	3					1		1									2	2							3
21o																		2	1	3		3	2	1	
22o				1														3		3		2		1	2
23o	1		3						1									2		3					2
24o	2			1						3										2	3				1
25o	3									1	2									1		3		2	
NER	8	5	4	6	1	5	2	1	2	5	8	3	0	0	2	1	1	1	1	8	1	0	3	3	4
SER	17	10	9	8	1	9	5	1	3	11	16	8	0	0	6	1	3	2	1	20	4	0	5	3	8
NRR	5	4	2	4	1	2	2	4	1	3	0	0	1	1	2	0	8	12	8	2	4	6	1	1	1
SRR	12	10	4	6	3	3	6	5	1	6	0	0	1	3	3	0	19	25	11	4	7	16	2	2	1

Se resumen en la siguiente tabla los criterios de inclusión de cada estatus sociométrico, según los valores obtenidos en los índices de impacto y preferencia:

	Aceptación	Rechazo	Índice de impacto	Índice de preferencia
<b>Populares</b>	Alto	Bajo	Alto	Alto (positivo)
<b>Rechazados</b>	Bajo	Alto	Alto	Bajo (negativo)
<b>Controvertidos</b>	Alto	Alto	Alto	Medio
<b>Ignorados</b>	Bajo	Bajo	Bajo	Medio
<b>Promedio</b>	Medio	Medio	Medio	Medio



Ahora veamos algunas pautas para leer de manera adecuada e interpretar los datos de la matriz sociométrica:

En la primera fila horizontal y en la primera columna vertical colocaremos el número y letra para distinguir el número y el sexo de cada alumno. Siempre se velará por la identidad de los alumnos, los cuales permanecerán en el anonimato. De modo que se realizará de la siguiente manera: por ejemplo, 10a, con el número representamos a un sujeto y con la letra “a” designamos el sexo: niña. En los casos que aparezca la letra “o” estaremos haciendo referencia al sexo del sujeto, que en tal caso será un niño. En cuanto al procedimiento concreto, es bastante sencillo. Se trata de realizar dos preguntas esenciales, la primera es pedir a los sujetos que nombren a tres compañeros con los que les gustaría jugar; dicha respuesta hace referencia a la preferencia (en color negro). La segunda pregunta es que nombren a tres compañeros con los que le guste menos jugar; dicha respuesta hace referencia al rechazo (en color rojo). Para ambas preguntas, limitamos las respuestas a tres personas y asignamos un valor a cada una en función del orden en el que han sido elegidos: Primera elección 3 puntos, segunda elección 2 puntos y tercera elección 1 punto.

Una vez que tenemos representados todos los datos en la tabla y a partir de ellos, pasaremos a obtener los distintos índices (Ver Figura II):

NER: Número de elecciones positivas recibidas por cada persona

SER: Suma de elecciones positivas recibidas

NRR: Número de rechazos recibidos,

SRR: Suma de rechazos recibidos

Siguiendo a González y García-Bacete (2010), respecto a las dos primeras preguntas del cuestionario sociométrico (nominaciones positivas y nominaciones negativas), los emisores encabezan las filas (izquierda) y los receptores las columnas (arriba). Así por ejemplo, si se atiende a las respuestas del cuestionario (ver Anexo I), se encuentra que el sujeto 1a indica como respuesta a la primera pregunta (“¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase con los que más te gusta jugar?”)

a los sujetos 6a, 20o, 9a. De tal forma que en la primera fila se sitúa al sujeto 1a (que es el emisor de las nominaciones), registrándose un 3 de color negro bajo la columna 6a (primera elección positiva), un 2 negro en la columna de 20o (segunda elección positiva) y un 1 negro en la de 9a (tercera elección positiva). Los números que se introducen en las respectivas celdas indican el valor que se otorga a las respuestas en función del orden en que han sido emitidas. Con independencia del número de nominaciones permitidas, a la primera nominación se le concede el valor 3, a la segunda nominación el valor 2 y la nominación 3 se valora con un 1.

Se seguirá el mismo procedimiento con los datos de la segunda pregunta, la cual se refiere a las nominaciones negativas emitidas (¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que menos te gusta jugar?). Para diferenciarlas de las respuestas a la primera pregunta, las nominaciones negativas se indican en color rojo. Si se observa de nuevo la figura I, el sujeto 1a nombra a los sujetos 7a ,4a ,8a como los compañeros con los que menos le gusta jugar. Así pues, en la fila 1 de la matriz sociométrica que representa las nominaciones emitidas por el sujeto 1a, se registra un 3 rojo debajo de la columna 7a, un 2 rojo en la columna 4a y un 1 rojo en la columna 8a.

El número de alumnos participantes asciende a un total de 25 alumnos/as. Una vez realizado el estatus sociométrico, se obtienen los siguientes datos: los niños populares alcanzan un porcentaje del 8% al igual que los alumnos controvertidos, mientras que los ignorados elevan su porcentaje al 32%. Como se esperaba, los niños promedio son los más numerosos con un 36%. Incidiremos en las cifras que marcan los alumnos rechazados, puesto que nuestra investigación se centrará en ellos; estos alcanzan un 16% (Ver Figura II). En resumen, dos sujetos del aula aparecen como controvertidos, nueve como promedio, ocho como ignorados, dos como populares y, por último, cuatro como rechazados:

Figura II: Cuadro Resumen índices

Alumnos	Nominaciones +	Nominaciones -	I. Impacto	I. Preferencia
1a	17	12	29	5
2a	10	10	20	0
3a	9	4	13	5
4a	8	6	14	2
5a	1	3	4	-2
6a	9	3	12	6
7a	5	6	11	-1
8a	1	5	6	-4
9a	3	1	4	2
10a	11	6	17	5
11a	16	0	16	16
12a	8	0	8	8
13a	0	1	1	-1
14a	0	3	3	-3
15a	6	3	9	3
16a	1	0	1	1
17o	3	19	22	-16
18o	2	25	27	-23
19o	1	11	12	-10
20o	20	4	24	16
21o	4	7	11	-3
22o	0	16	16	-16
23o	5	2	7	3
24o	3	2	5	1
25o	8	1	9	7

#### 4.5.2. Resultados de la entrevista

Respecto a la entrevista a la **tutora** del aula (**sujeto 1**) hemos recogido los resultados que a continuación mostramos:

- El sujeto 1 contesto de manera afirmativa a la hora de aceptar que en efecto sí percibía en el aula a algún alumno rechazado por parte de sus compañeros.

- Cuando se le preguntó sobre el nombre de los rechazados contestó lo siguiente:

*13a es ignorada y 19o es rechazado*

- A la hora de nombrar las características que apreciaba de los rechazados nos ofreció esta información:

*13a pasa desapercibida para todos sus compañeros; tanto, que un día se quedó por error encerrada en el aula sin salir al patio y nadie se acordó de ella. Tampoco ella mostró ningún tipo de reacción ante lo ocurrido, es decir, no hubo llantos, ni golpes ni nada que pudiera llamar la atención de los compañeros, ni de los demás maestros. La madre de 13a es muy protectora. Ha sido capaz de llevar y recoger a la niña de la escuela en brazos siempre como si fuera un bebé. Además, he comprobado que cuando realizamos ejercicios de psicomotricidad, 13a no salta ni corre como los demás compañeros. Su nivel madurativo es inferior al resto del alumnado. También su lenguaje es escaso y le cuesta realizar oraciones. Por otro lado, 19o actúa de manera agresiva cuando por ejemplo no se juega a lo que él quiere; es entonces cuando pega a todos sus compañeros y lanza objetos del aula (tizas, silla, muñecos...). No se concentra en las tareas del aula y le cuesta realizarlas. Además, cuando un niño o niña decide jugar con él, le realiza intensas muestras de cariño, tanto que llega a atosigarlos.*

- En referencia a la cuestión del comportamiento de los iguales hacia los rechazados, contesta lo siguiente:

*Con 13a juegan de vez en cuando, pero a ella siempre se le ve en el patio sola, mientras que 19o tiene un par de amigos que juegan con él siempre que no esté enfadado.*

En relación a la entrevista a la **maestra de inglés (sujeto 2)**, hemos recogido los resultados que a continuación mostraremos:

- El sujeto 2 contesta de manera afirmativa a la hora de aceptar que sí percibía en el aula a algún alumno rechazado por parte de sus compañeros. En concreto señala la existencia de uno.

- Cuando se le preguntó sobre el nombre del rechazado contestó lo siguiente:

*Sí, el 19o*

- A la hora de nombrar las características que apreciaba del alumno rechazado, nos ofreció esta información:

*19o es un niño que se muestra agresivo cuando no se le obedece, ni se hace lo que quiere en cada momento. Presenta una falta de atención y concentración en la mayoría de tareas que se realiza en el aula.*

- En referencia a la cuestión del comportamiento de los iguales hacia los rechazados contesto lo siguiente:

*Los compañeros de clase le tienen miedo y no se atreven a jugar con él.*

#### **4.6. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos**

Una vez expuestos los resultados obtenidos mediante los instrumentos utilizados, pasaremos a comentarlos en este apartado con la intención de extraer las conclusiones más importantes del estudio.

En las respuestas a la entrevista, tanto del sujeto 1 como del sujeto 2 coinciden con la matriz o el cuestionario sociométrico realizado en el aula a la hora de identificar al alumno 19o como uno de los rechazados. Sin embargo, no han detectado a los sujetos 17o, 18o y 22o como rechazados. Por otro lado, al analizar la posible diferencia en la distribución de los diferentes tipos de estatus, comprobamos que existen diferencia en función del género, puesto que los que ocupan el estatus de rechazados pertenecen todos al género masculino, es decir, niños. No debemos olvidar que el porcentaje de niños es de un 36%, limitándose con ello la cantidad de interacciones entre iguales que pueden tener. Así, y teniendo en cuenta que en estas edades los niños/as tienden a relacionarse con los compañeros de su mismo sexo, es lógico pensar que si el niño sólo tiene 8 posibles amigos de su mismo género, es más fácil que tenga menos elecciones (tanto negativas como positivas) que una niña, que posee 15 posibles amigas de género femenino.

Si nos fijamos en el punto 4.3.2.2.1 del presente trabajo, en los diferentes tipos de estatus sociométricos podemos comprobar que el sujeto 19o cumple con los requisitos que se establecen a modo de resumen en la tabla, dado que actúa de

manera agresiva con sus iguales, violando las reglas sociales. Así pues, no respeta el material del aula ya que lo lanza cuando se enfada y también se enfrenta a sus compañeros si no le obedecen y provoca el inicio de una pelea. Al mismo tiempo, su actitud crea conflictos con el profesor/a. En consecuencia, se encuentra aislado del resto de sus compañeros, lo que le lleva a afianzar su estatus de rechazado.

## **5. PLAN DE INTEGRACIÓN EN EL AULA**

### **5.1. Programas de integración**

Si tenemos en cuenta las características que poseen los niños rechazados, podemos seguir las indicaciones que nos muestra García Bacete et al. (2013) cuando proponen una integración intensiva, extensiva, global/multinivel y comprometida. Con ello hacen referencia a que varios agentes han de actuar en ella, su duración será en el tiempo, las actuaciones serán realizadas de forma integrada y con un compromiso por parte de las administraciones, docentes e investigadores, alumnado y familia. Este modelo de actuación centra su atención en el aprendizaje de habilidades involucradas en: la aceptación, la ayuda y la convivencia, como mecanismos fundamentales que favorecen la inclusión de los alumnos rechazados por sus pares (García Bacete et al. 2013).

Delgado (2009) realiza algunos programas de integración tales como:

- Programas de intervención destinados a promover el desarrollo de las capacidades que son necesarias para establecer relaciones sociales.
- Programas de entrenamiento para la resolución de problemas sociales.
- Programas de intervención para modificar las atribuciones que realizan los niños sobre los compañeros.
- Programas de entrenamiento en habilidades sociales.
- Programas destinados a mejorar la aceptación social de los niños.

En el siguiente apartado describiremos de manera detallada algunas de las actividades que hemos puesto en práctica con el alumnado del centro escolar. En él se incluyen programa de integración con las características vistas anteriormente.

## **5.2. Actividades para actuar con el alumnado en situación de exclusión o rechazo**

Trabajaremos sesiones de actividades específicas para que los alumnos en situación de rechazo, y que sienten la necesidad de ser aceptados, se vean beneficiados a través de éstas. La primera actividad la realizamos basándonos en la propuesta por Susana Gamboa (2003). En ella, se potencia la cooperación por parte del alumnado a la hora de poner en práctica dicha actividad. Posteriormente, realizaremos variaciones de esta la actividad con el alumnado.

*Actividad 1.* Paseo por el lago encantado (ver imágenes Anexo IV).

Objetivos:

- Ayudar a los alumnos con problemas de relación entre iguales.
- Satisfacer la necesidad de tener amigos entre los alumnos.
- Sensibilizar al alumnado sobre la idea del trabajo cooperativo.

En primer lugar debemos concretar un determinado espacio para el desarrollo de la actividad. Es conveniente que éste sea amplio para que la movilidad de los pequeños no se vea reducida y se sientan cómodos. Una vez que nos encontremos en este espacio, colocaremos en el suelo un aro por cada alumno/a; si disponemos de más aros también los usaremos. Ambientaremos el juego invitando al niño/a a que imagine que se encuentra en un lago encantado que nadie puede pisar, ya que si alguien cae a él se congela. Les mostraremos las reglas del juego advirtiéndoles que sólo se puede pisar en el interior de los aros, que son piedras que sobresalen en la superficie del lago. Recordaremos que si alguien cae al lago queda congelado en el mismo lugar donde cayó, y no puede moverse hasta que otro jugador le rescate. Para ello un jugador debe deshelar al compañero encantado dándole un fuerte abrazo.

El objetivo del grupo es procurar que no haya jugadores encantados o congelados.

#### *Nuevas propuestas*

- Siameses: Los jugadores forman parejas unidos por sus manos. En dicha actividad el docente une a los alumnos rechazados con los alumnos populares para aumentar el impacto de la mejora, tal y como veremos posteriormente en el programa de actuación de Delgado (2009), destinado a mejorar la aceptación social de los niños. Ahora, además de no poder pisar en el lago, deben evitar que sus manos se separen.
- Flores venenosas: Picas colocadas sobre un ladrillo y situadas dentro de algunos de los aros pueden simular ser flores venenosas que nadie puede tocar.
- Introducir otros materiales para evitar que los jugadores pisen en el suelo: sillas, ladrillos, periódicos, etc.
- Variar la forma en la que rescatar a los “congelados”.

### **5.3. Resultado de las actividades**

La metodología participativa, como el aprendizaje cooperativo que usamos en las actividades anteriormente nombradas, es eficaz hasta el punto de que los niños que son rechazados sienten el calor y el cariño de sus iguales, lo cual provoca una interacción óptima que produce en el alumnado sentimientos y sensación de bienestar.

Sin embargo hemos podido comprobar que al sujeto 19o no le gusta participar en actividades de grupo, pues le cuesta mucho interaccionar con sus iguales, aunque con un poco de paciencia y con la ayuda de algunos compañeros que reclamaban que jugara conseguimos que se implicara en la actividad.

Según Delgado (2009), podemos afirmar que la actividad que hemos explicado con anterioridad responde a las características que se establecen dentro de un programas destinados a mejorar la aceptación social de los niños. Así pues, algunos de éstos consisten en emparejar a un niño de un estatus popular con otro de estatus rechazado, lo cual hemos pretendido a la hora de que los alumnos se emparejaran con



la ayuda del docente, persiguiendo así una actuación directa entre el alumno rechazado y el popular. La aplicación de estos programas aumenta la probabilidad de que ambos niños sigan jugando después de dar por finalizado la intervención. Además, este autor añade que los compañeros que observen al niño rechazado compartiendo la actividad lúdica con el niño popular, se animan también a interaccionar con él.

## **6. CONCLUSIONES**

Una vez expuestos los resultados obtenidos mediante los instrumentos utilizados, pasaremos a comentarlos en este apartado a fin de extraer las conclusiones más importantes del estudio.

En primer lugar, resaltaremos la importancia de identificar e intervenir sobre el alumnado que sufre el rechazo de sus iguales. Según García Bacete et al. (2010), dicho rechazo supone una restricción importante de oportunidades de interacción positiva con sus compañeros, lo que conduce a consecuencias negativas graves a corto y largo plazo. Por ello, la investigación llevada a cabo tiene interés y relevancia para la práctica educativa, así como para comunicar a los docentes la necesidad de detectar e intervenir lo antes posible ante el problema que supone el rechazo entre iguales, tanto a nivel grupal como a nivel personal de cada alumno/a que lo padezca. Una de las posibles causas a nivel grupal es el no cumplimiento de las normas socioconvencionales y morales que rigen el contexto escolar, mientras que, a nivel individual, el niño puede llegar a tener sentimientos de tristeza y soledad. Además, observamos que un sujeto que es rechazado y no tiene amigos, queda excluido de la red social o de la percepción de popularidad, lo que puede llegar a tener diferente significado e importancia según la etapa evolutiva. Así mismo, en un futuro quizá sufra problemas de adaptación en la adolescencia y en la edad adulta, sin olvidar las dificultades por las que puede pasar un docente en el aula que tenga que controlar las posibles conductas negativas tanto del sujeto rechazado como las conductas del resto de la clase hacia el mismo.

Con todo ello podemos afirmar que, entre los aspectos más positivos obtenidos mediante este estudio, encontramos dos avances clave. En primer lugar, la obtención

de dos herramientas útiles, como han demostrado ser la entrevista elaborada y utilizada en este trabajo y el uso del cuestionario sociométrico para catalogar las diferentes características que posee el alumnado; En segundo lugar, es de destacar la influencia del plan de integración en el aula llevado a cabo.

Conviene subrayar que es el grupo de niños rechazados el que ha sido considerado, con frecuencia, como "grupo de riesgo", y no así el grupo de niños ignorados (Musitu et al., 1980; Parker y Asher, 1987). Por consiguiente, debemos reflexionar sobre la necesidad de hacer uso de varias fuentes de evaluación y no considerar únicamente los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes. A pesar de que la fuente de información de los docentes es importante, puesto que pasan la mayor parte del tiempo con el alumnado con problemas de integración social, deberían ser combinadas con otras medidas tales como los cuestionarios sociométricos.

Comprobamos que el sujeto 1 entrevistado (la tutora) percibe un menor grado de cooperación del sujeto 19o en las tareas del aula. Con respecto a ello, es posible que esta percepción se deba al mayor número de conductas negativas de estos niños rechazados en el aula. Aunque también cabe la posibilidad de que exista cierta generalización de unas dimensiones a otras (Cava y Musitu, 1999). Así, por ejemplo, aquellos sujetos que padecen rechazo entre sus iguales, o no se integran en el aula, pueden ser vistos como niños que no se esfuerzan lo suficiente en las tareas escolares o que muestran poca colaboración. Surgirá así un "halo negativo" en torno a estos niños, que llevaría a atribuirles más características negativas de las que poseen (Malik y Furman, 1993). Al mismo tiempo, hemos de recordar que las dos maestras entrevistadas han percibido como rechazado al 19o, pero sin embargo no han percibido como rechazados a los alumnos 17o, 18o, y 22o. Consideramos que el porcentaje de alumnos rechazados en el aula analizada es elevado, teniendo en cuenta que consta de un total de 25 alumnos/as.

Con respecto a las actividades integradoras llevadas a cabo, resaltaremos el concepto de aprendizaje cooperativo, pues esta destinado a cimentar el trabajo realizado de manera conjunta, esto es, en equipo. Kagan (1994) sostiene que el

aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales, que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje" (p.135). Dicha metodología se funda a partir de la teoría constructivista, desde la que se otorga un papel fundamental a los alumnos, como sujetos activos principales de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como propuesta de mejora, recomendamos la realización de nuevas medidas post-intervención, a fin de observar y valorar de nuevo los resultados del sociograma y comprobar la efectividad de las actividades de integración llevadas a cabo.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Albarracín, D., Berdullas, S. y Alonso, E. (2007). El rechazo entre iguales en el ámbito educativo; entrevista a Victoria Muñoz Tinoco. *Revista Infocop*. Núm. 35. pag 17-20.
- Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.3-14). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bennet, M. y Matthews, L. (2000). The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions. *Social Development*, 9, 126-130.
- Bezanilla, J. M. (2011). *Sociometría: Un método de investigación psicosocial*. México: PEI Editorial.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.

- Bisquerra R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Caralt, J.C., y Miquel, C.E (2006) El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. Anuario de psicología clínica y de la salud. *Annuary of Clinical an Health Psychology*, (2), 9-14.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J. y Musitu, G (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Información psicológica*, 71, 60-65.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Clemente, R.A., Regal, R., Górriz, A. y Villanueva, L. (2003), "Interacción social entre iguales: comprensión de normas socioconvencionales y morales", en *Forum de Recerca*, 8. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/19.pdf>
- Delgado, S. (2009). El estatus sociométrico y sus consecuencias en la adaptación escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 22, 1-9.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986) *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díez-Navarro, M.C. (2002). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Egido, B. D., y Felipe, A. C. (2009). Desarrollo social y emocional. En B.D. Egido (coord.) *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*. (pp.35-66) Barcelona: McGraw-Hill.

- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social*. Barcelona: Herder.
- Fernández, M.R., Palomero, J.E. y Teruel, M<sup>a</sup> Pilar (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Reifop*, 12(1), 33-50.
- Fernández, J. T. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- Furman, W., Rahe, D., y Hartup, W.W. (1979). Rehabilitación de los niños en edad preescolar socialmente retirados a través de múltiples edades y de la misma edad la socialización. *Desarrollo Infantil*, 50(4), 915-922. EJ 226 050.
- Gamboa de Vitelleschi, S. (2003) *Juegos por la paz*. Buenos Aires: Edit. Bonum.
- García Bacete, F. J., Sureda García, I., y Monjas Casares, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.
- García Bacete, F.J., Jiménez Lagares, I., Muñoz Tinoco, M.V., Monjas Casares, M.I., Sureda García, I., Ferrà Coll, P., Martín Antón, L.J., Marande Perrín G. Sanchiz Ruíz, M.L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31, 145-154.
- García Fernández, J.A. (1993). *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- García, F.J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- González, J. y García-Bacete, F.J. ( 2010). *Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones S.A.

- Hawkins, J. D., y Weis, J. (1995). El modelo del desarrollo social: un enfoque integrado a la prevención de la delincuencia. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(3), 115-133.
- Helwig, C. C. y Turiel, E. (2002). Children's social and moral reasoning. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 475-490). UK: Blackwell.
- Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. *El Correo de la UNESCO*. Enero, pp. 14-16.
- Jiménez T, Moreno D, Murgui S y Musitu G (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. y Holube, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- Jurado Gómez, C. (2009). La participación educativa del alumnado. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, nº23, 1-10.
- Kohlberg, L., (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan
- López, E.E., Ferrer, B.M., y Gutiérrez, T.I.J. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología educativa* 15(1), 45-60.
- López, M.C.M. (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia: hacia un mundo sin violencia*. Los libros de la Catarata. Madrid: Pirámide.
- Maldonado, C. y Carrillo, S. (2006). Educar con afecto: Características y determinantes de la relación Niño-Maestro. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, Vol.1, Nº 1, pp. 30-60.

- Malik, N.M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 8, 1303-1326.
- Mayorga Fernández, M.J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), p.23-39
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T. y Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. En M. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). New York: Oxford University Press.
- Martínez López M.C (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia. Hacia un mundo sin violencia*. Madrid. Catarata.
- Monjas, M.I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Moreno J.L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Argentina: Paidós.
- Musitu, G., Ferrer, J. y Pascual, J. (1980). El líder y el rechazado escolar. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, Vol. XII, nº 23-24, 121-135.
- Muñoz, V., Moreno, M.C. y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 29(4), 611-621.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). Desarrollo de los afectos y de las emociones. En *Educación infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid, Alianza Editorial (pp 87-110).
- Piaget, J. (1983). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.

- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Ramos, M.J. (2008). *Violencia y victimización en Adolescentes Escolares*. Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Rubilar, L. (1997). *Aspectos psico-sociales de la institución escolar*. Universidad de Chile.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. e Ispizua, M.A. (Ed.) (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de investigación*. México: McGraw Hill.
- Sánchez Espejo, I. (2008). La familia como primer agente socializador. *Cuadernos de Docencia - Revista Digital de Educación*, 10(1), 1-5.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Gallardo, J.A. (1998). *Psicología de la Educación y del desarrollo*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 863-932).
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Villarroel Rosende, G., y Sánchez Segura, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 123-141.
- Vygotsky, L.S. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Madrid: Akal.



- Vygotski, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, B.T.R. y Gilmour, J.D. (1994). Annotation: Sociometry and peer relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(6), 997-1013.

## 8. ANEXOS

### Anexo I

PRUEBA SOCIOMÉTRICA
---------------------

NOMBRE:

\_\_\_\_\_

CURSO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

Contesta estas preguntas con sinceridad y mostrándome tus opiniones, es decir sin decir mentiras y sin copiar lo que diga el compañero o compañera que tienes cerca. Todo lo que me respondas será un secreto entre tú y yo, no se lo diré a nadie.

1.- ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que más te gusta jugar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.- ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los no que te gusta jugar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

OBSERVACIONES:

\_\_\_\_\_

## **Anexo II**

C.E.I.P. "EL RETIRO"

A la atención de las familias de educación infantil 4años:

Como sabéis, en el centro ha estado realizando las prácticas de Grado en Magisterio de Educación Infantil una alumna de la Universidad de Cádiz, la cual solicita vuestro consentimiento para llevar a cabo su proyecto final de carrera con el alumnado. Para ello debéis firmar dicha solicitud.

Yo .....autorizo a mi hijo/a  
..... a que participe de manera activa en las actividades que realizará la alumna de la Universidad de Cádiz.

Muchas gracias por vuestro apoyo y colaboración.

### **Anexo III: Entrevistas a las docentes**

- ¿Percibe algún alumno/a rechazado/a en el aula por parte de los compañeros y/o de las compañeras?
- ¿Quiénes son?
- ¿Qué características tienen?
- ¿Qué comportamiento has observado en los demás niños/as hacia ellos/as?

**Anexo IV: Imágenes**



